

L'accord du verbe au cycle 2 et au cycle 3

Catherine.brissaud@univ-grenoble-alpes.fr

Plan français, 28 janvier 2021

Plan

- Le verbe au CP : quelle existence ?
- L'accord du verbe : quelles performances ? Quels progrès ?
- Le « triangle infernal » des finales verbales en /E/

1.

Le verbe au CP : quelle existence ?

Accueil

Corpus

Avancement

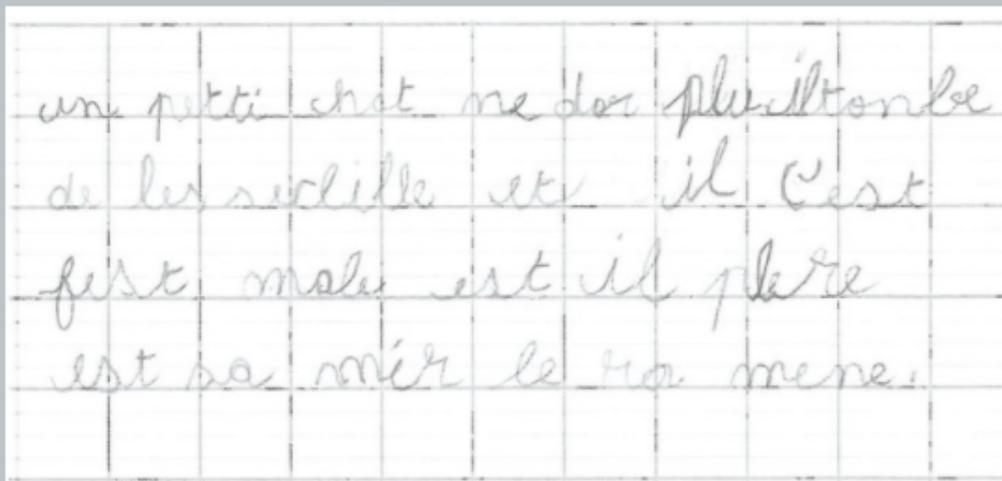
Transcription

Normalisation

Corpus **SCOLETIT**Niveau **CP**Année **2014**Élève **93**Sexe **femme**

École

SCAN



PRODUCTION ✎

Un petti chat ne dor plu il tonbe
De les seceillé et il c'est
Fest male est il plere
Est sa mér le ra mene

Corpus longitudinal CP-CM2

<http://scoledit.org/scoledition/index.php>

- CP : 333 textes (env. 9000 mots, 27 mots en moyenne)
 - Près d'un mot sur 4 est un verbe (23,4%)
- 54% (81/333) présentent au moins une **hyposegmentation**
 - **iltonbe** (il tombe) ; à l'or il **sonfuie** (alors il s'enfuit) ;
- 23,4% (78/333) au moins une **hypersegmentation**
 - sa m^ér le **ra mene** (sa mère le ramène)
- 27/3335 (3%) au moins une hypohypersegmentation
 - et à **précé** fini (et après c'est fini)

Hypersegmentation (23,4% des textes) 60% concernent des verbes

		2 segments	3 segments
Hypersegmentation	108 mots	106	2

bou
 quou
 (beaucoup)

ton
 ba
 (tomba)

ré
 que
 péré
 (récupère)

des
 sendu
 (descendu)

Hypersegmentation (23,4% des textes)

218 segments, 108 mots

Segments
les plus
employés

est	18
a	12
c'	10
et	9
ton	7
s'	4
d'	3
en	3
la	3
se	3
	74

Hyposegmentation (54% des textes)

		2 mots	3 mots	4 mots	5 mots
Hypo segmentation		246*2	52*3	14*4	3*5
	719 mots	492	156	56	15

Civoulé
 (qui voulait)

sespremené
 (s'est promené)

avétrémaala
 (avait très mal à la)

ailenmene
 (et l'emmène)

lletetunefoua
 (il était une fois)

Sséfémongé
 (s'est fait manger)

Hyposegmentation

135 formes normées sur 719 (18,8%)

46 verbes sur 135 (34%)

a (24)
adopta
au
autre
balade
bouche
chat
dans

du
éloigna
éloigne
en
est (3)
était
il

la
le
mal
malin
maman
mère
on
par
porta

pour
qui
quoi
route
sa
saute
se
son
y

tout
tu
un
une
va (11)
vu

Hyposegmentation : 719 cas

- Verbe : 200 (27,8%)
 - Présent : 151
 - Participe passé: 17 (forme composée)
 - Imparfait : 13 (2 f. composées)
- Pronom : 190 (26,4%)
 - Pronom personnel : 172
 - Se et s' : 85 (12+73)
 - L' : 34
 - Elle/il/ils : 20
 - En : 17
 - La/le : 7
 - e/j' : 2
- Nom : 93 (12,9%)
- Déterminant : 71 (10%)
 - PRP : 62
 - KON : 40
 - ADV : 38
 - ADJ : 24
 - Autre (crie-t-il)

→ les problèmes de segmentation sont majoritairement liés au verbe et au pronom (*civoulé-qui voulait ; sespremené - s'est promené*)

Deux formes de pronoms souvent agglutinées : *s'* et *l'*

- 73 *s'*
(sur 91 attendus)
- 35 *s'est*

c
ces
ces
ces
ces
ces
cile
dannalé
sai
sai
sai
sailoigne
sait
san
san
sand

sanfilla
sanfuit
sannala
sannalé
santrave
santrave
sanva
sanva
sanva
sanva
sanva
sanvat
sanvole
saseau
saucupe
scéfmal

sé
sé
sé
sé
sé
sé
séfémal
séfémale
sèloign
séloigna
séloigne
senala
sendormire
senillerva
sennuyer
senrave
sentrafre
senva

ses
ses
ses
ses
ses
ses
ses
ses
ses
sés
sespremené
sest
sest
sest
set
set
sétai

silete
sofui
somva
sonfi
sonfui
sonfuie
sséfémongé

Deux formes de pronoms souvent agglutinées : *s'* et *l'*

- 34 *l'*
(sur 41 attendus)
 - 19 fois *la* pour *l'a*
 - 15 fois *l'* + verbe

laidai

lanmai

ailenmene

latrape

lavai

laqueye

lanten

lanten

ladopta

latrape

laprote

lenten

latrape

lanbrase

lede

Première parenthèse sur les « homophones »

250 *LA* attendus

- 247 *LA* produits (y compris en cas d'hyposegmentation)

Deux *le* pour *la*

Las *marche*

→ *LA* déterminant ou pronom n'est JAMAIS écrit « là » ou « l'a »
(idem du CE1 au CM1)

→ Pour *L' A*, difficulté à analyser la chaîne *L' + verbe* commençant par une voyelle (*avoir, aider, emmener, etc.*)

Le *e* final marque de personne au présent (*il tomb* ; *il pleur*; *il séloign*)

- 1324 verbes au présent
- 361 normués (27,3%)
- 692 formes transcrivent la chaîne sonore
 - Ramèn, march, promen, pler, tonb
 - Pren, mé
- 272 formes la transcrivent approximativement
 - Il pler, il tomde, il souoige (soigne)

Tombe : 19 formes sans le *e* final sur 164

Pleure : 51 formes sans le *e* final sur 117

→ La présence/absence du *e* pourrait relever de la perception de régularités

... et la quasi absence d'accords au pluriel

- 1327 verbes au présent
- 28 à la personne 6
 - une seule forme normée : *sont* (sur 7 *sont* attendus; un *von*)

Conclusion (1)

- Le verbe est au cœur des phénomènes d'hyposégmentation dans des configurations pronom-verbe (nombreux verbes pronominaux)
- L'accord pourrait être réalisé ou non à la personne 3 en fonction de connaissances implicites (*pleur/tombe*)
- Le pluriel verbal est quasi hors de portée en fin de CP
 - notamment en cas d'hyposégmentation (*éilvivunmcomon*)
- La reconnaissance (ou la conscience) du verbe comme préliminaire

Piste 1 : initier des collectes dès le CP

- Il saute
 - il pleure
 - elle marche
 - le chat se balade
 - elle se réveille
 - ...
- elle s'éloigne
 - le chat se balade
 - Il se réveille

Piste 2 : commencer à construire les classes grammaticales (à partir de collectes)

Un exemple
d'utilisation de la
substitution pour
l'identification du
verbe vers 8 ans

Je	donne	la balle
	transmets	
	passe	
	reçois	
J'	envoie	
	attrape	
	regarde	
	...	

verbe

→ Identifier le verbe
par le remplacement

(Gourdet, Cogis et Roubaud, 2016, p. 156-158)

Piste 2 : commencer à construire les classes grammaticales (à partir de collectes)

Un exemple
d'utilisation de
corpus pour
l'identification du
verbe vers 8 ans

Je joue avec mes camarades	Je ne pousse pas les autres enfants.
Je cours en faisant attention aux autres.	Je ne crie pas.
Je chante.	Je ne joue pas avec des cailloux.

→ Identifier le verbe par l'encadrement avec l'adverbe de négation *ne... pas*

(Gourdet, Cogis et Roubaud, 2016, p. 156-158)



Piste 3 : commencer à utiliser les métatermes dès le CP

Métatermes
grammaticaux
utilisés

dans les cahiers,
fichiers et affichages
(131 classes de CP)

	Semaine 47 (nov.)	Semaine 12 (mars)	Semaine 21 (mai)
Phrase	89	88	96
Mots-outils	53	51	54
Nom	21	42	56
Pluriel/singulier	18	42	57
Masculin/féminin	13	32	47
Verbe	8	27	41

« Mots de la grammaire » peu utilisés en CP
→ Commencer à les installer dès le CP
(réflexion d'équipe)

Piste 4 : de la collecte à la constitution de corpus

- il saute
- il pleure
- le chat se balade
- il se réveille
- elle saute
- elle pleure
- la chatte se balade
- elle se réveille
- elle s'éloigne
- le chat se balade
- il se réveille

Conclusion : avec *il* ou *elle*, il y a un –e à la fin de certains verbes (*il* et *elle* commandent la terminaison du verbe de la même façon)

(La marque de personne ne dépend pas du sexe de la personne désignée par le groupe en position de sujet)

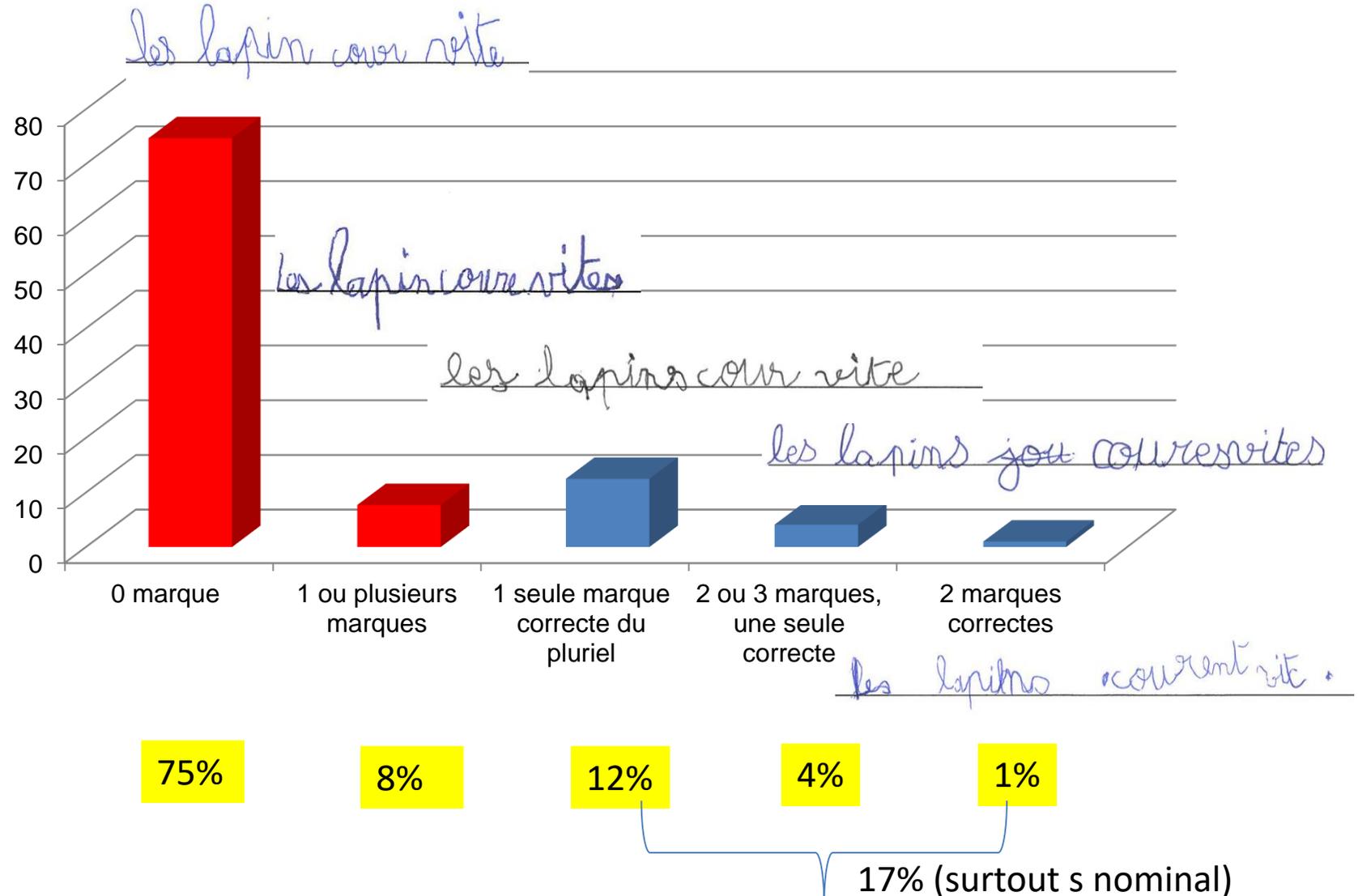
Conclusion : il y a des verbes qu'on utilise avec « se » ou « s' » à la 3^e personne

2.

L'accord du verbe : quelles performances ?
Quels progrès ?

Marques de pluriel nominales et verbales (2507 élèves de CP, juin 2014)

Les lapins courent vite.



Marques de pluriel verbales (629 élèves de CE1, juin 2015)

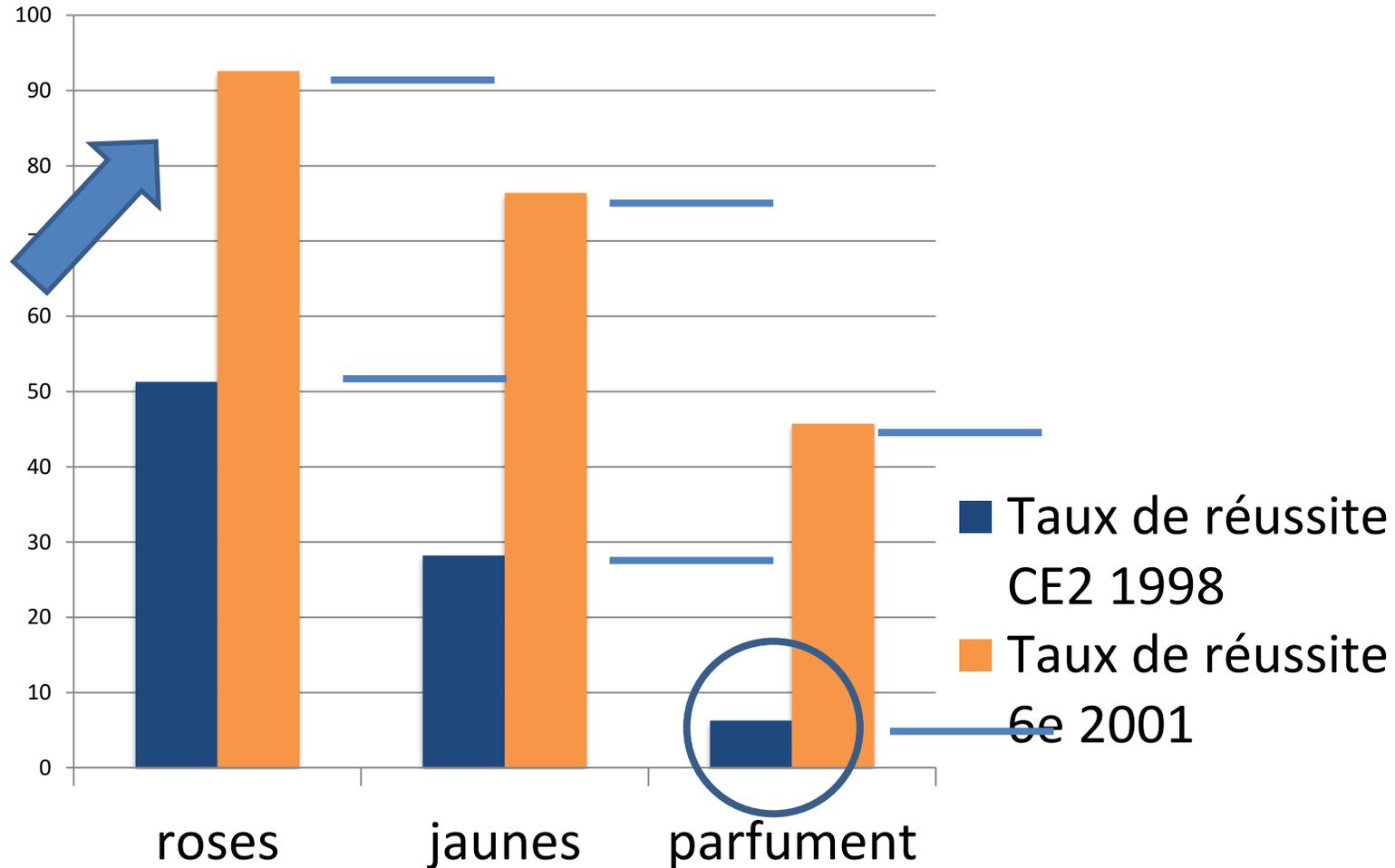
En été, les salades vertes **poussent** dans les jardins.
 Les jeunes canetons **picorent** le blé avec la poule noire.

% de réponses	poussent	picorent
formes normées	5,9	4,6
toutes formes avec marque attendue -nt	8	5.6
toutes formes avec marque -s	2,7	8,2

(Geoffre, Totereau, Brissaud, 2019)

Le pluriel nominal et verbal (début CE2 et 6^e)

Les roses jaunes parfument le salon.



Le pluriel nominal et verbal (début CE2 et 6^e)

Les roses jaunes parfument le salon.

	1998	1999	2000	2001
	CE2			6 ^e
parfument	6,3%			45,7%
parfumes	7,3%			17,1%

Ce qu'en disent les élèves (un exemple en CE2)

Ces parent divorce

– c'est pas au pluriel parce que si par exemple avec *ses parents* ou *grands-parents*, je mets un s, mais là, il y a simplement un divorce, il n'y en a pas plusieurs

- concurrence des marques de nombre nominale *s* et verbale *nt*
- limites de la procédure morphosémantique

Ce qu'en disent les élèves (un exemple en CM2)

leurs enfants s'appelles

- Tu l'avais écrit comment ?
- *s'-a-2 p-e-2 l-e*. Mais il y a un *s* parce qu'il y en a plusieurs.

- concurrence des marques de nombre nominale *s* et verbale *nt*
- limites de la procédure morphosémantique

Deuxième parenthèse sur les « homophones » Ce qu'en disent les élèves

- Car **ont** l'appelait
 - Parce que la maitresse nous a expliqué que, quand il y en avait plusieurs, il fallait *n-t* automatiquement, et là, comme il y avait plusieurs gens qui l'appellent « la belle », on met *n-t*.

→ Procédure morphosémantique

Dans les 333 textes de CP : 3
occurrences de *on* pronom : *on*, *onva*,
on et aucune occurrence de *ont*.

Et au collège?

Une étude longitudinale en 6^e et en 3^e (496 élèves)

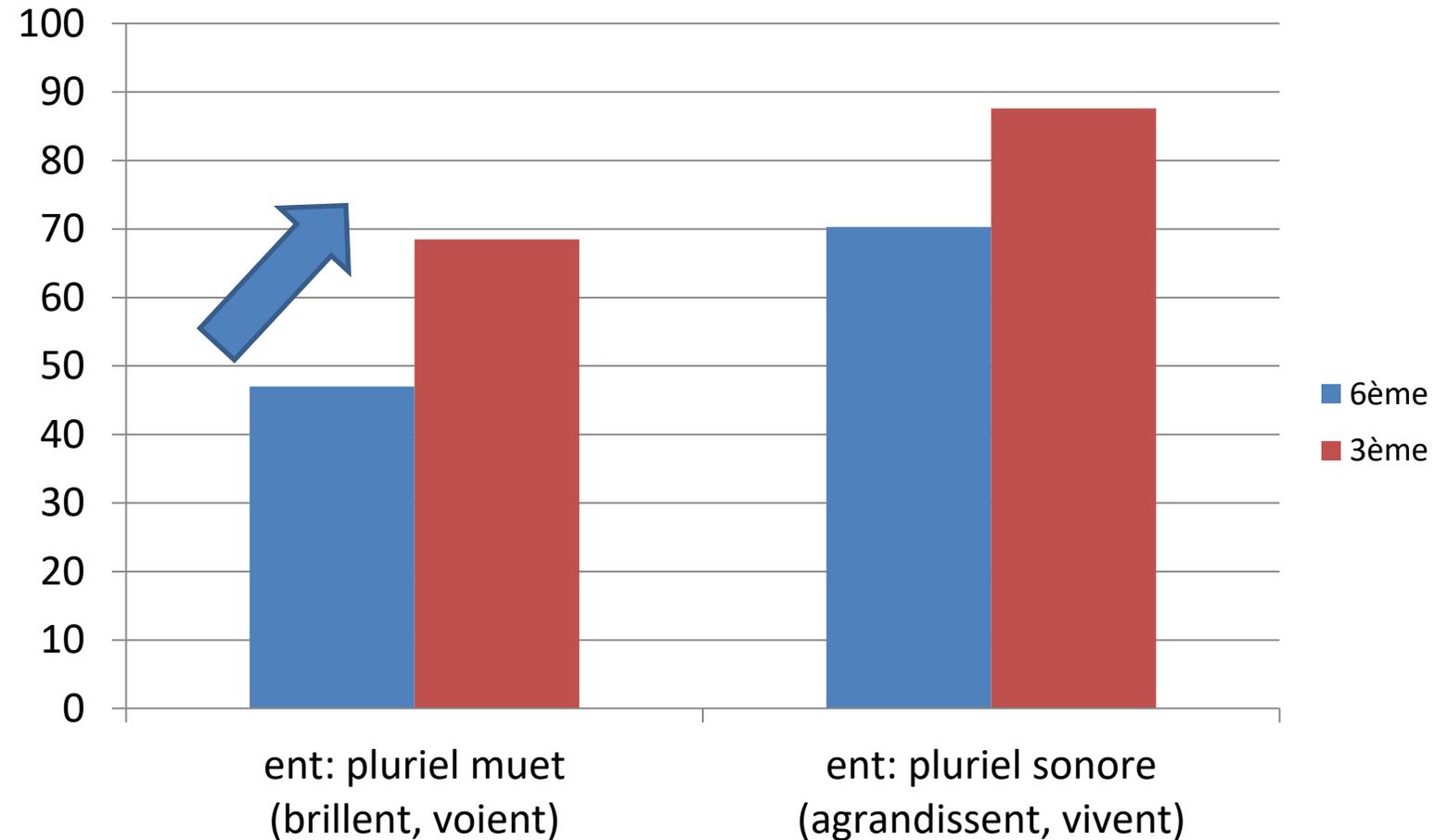
Je vais vous raconter l'histoire d'un gentil petit garçon qui s'appelle Jo. Il habite chez son oncle, un vieux monsieur. Ils **vivent** dans une cité. Cet enfant possède un don extraordinaire. En effet, ses yeux verts **voient** beaucoup plus loin et précisément que ceux de tout le monde ! Dans ses pupilles qui **s'agrandissent** et qui **brillent**, on devine des jumelles microscopiques perfectionnées.

(Texte Roc modifié)

Le pluriel verbal

Evolution de la 6^e à la 3^e

(étude longitudinale, 496 élèves, % de réussite)



L'utilisation du métalangage en classe de 3^e

130 entretiens métagraphiques

- Les utilisateurs de métalangage produisent peu d'erreurs orthographiques.
 - Lien entre réussite orthographique et diversité des termes grammaticaux utilisés de façon pertinente
- Les élèves qui produisent le plus de forme justes sont ceux qui produisent les raisonnements les plus clairs et les plus pertinents.

Conclusion (2)

Des données concordantes qui montrent une lente appropriation... et des obstacles récurrents

- Marques d'accord sans lien avec la chaîne sonore + homophonie-hétérographie constitutive du domaine verbal : vraies sources de difficulté (/kur/; /pus/; /apel/)
- On utilise le mot « pluriel » pour deux marques différentes
 - s nominal qui correspond à une pluralité imageable (le pluriel nominal correspond à « plusieurs objets »),
 - (e)nt verbal
- Les élèves ont tendance à utiliser « parce qu'il y en a plusieurs » dans les deux cas.
- Leur donner des occasions d'exprimer leurs conceptions et leurs procédures permet de les comprendre et de s'employer à les faire évoluer.

Piste 1 : être à l'écoute des élèves et de leurs conceptions

- Je **jou** (CM2)
 - je peux pas mettre un e parce que je suis un garçon
 - J'ai **pensée** (classe de seconde, corpus Cordary)
 - e, oui, parce que je suis une fille
 - Elle les **conseille** (secondaire québécois, corpus Maynard)
 - C'est ELLE, je mets un e
- Procédure morphosémantique
→ e un graphème polyvalent

Piste 2 :
opérer des reconfigurations du savoir, amener les élèves
progressivement vers des procédures morphosyntaxiques

passer de

-s ou -nt « car y en a plusieurs »

à

« -s car c'est un nom pluriel; il est précédé d'un déterminant lui
aussi au pluriel »

« -nt car c'est un verbe qui reçoit ses marques d'accord du nom
pluriel en position de sujet » (accord)

→ Prendre conscience des relations dans la phrase

→ Utiliser le métalangage pour parler des liens entre les mots

Piste 3 :
mettre en place des dispositifs permettant aux élèves d'adopter
une perspective réflexive sur la langue

- Phrase dictée du jour, dictée zéro faute, dictée dialoguée, etc.
Une forme d'enseignement explicite qui donne la parole aux élèves

- Effets très positifs de la pratique régulière de ces dictées en primaire et au secondaire
 - pour les élèves les moins avancés
 - avec transfert en production d'écrit (verbes et « homophones »)

Piste 4 : mettre en évidence les grandes régularités par exemple à l'aide de corpus

Objectif : découvrir les deux principales marques de la personne 3 (*t* et *e*)

Principes de construction du corpus :

Une seule personne (P3)

Verbes fréquents

Vers en -er et en -ir pour *e*

Verbes en -ir, oir, -re pour *t*

- il donne
- on sort
- il vient
- il voit
- elle trouve
- il découvre
- on accueille
- elle court
- elle finit
- on met
- elle rit

Piste 4 :
mettre en évidence les grandes régularités
par exemple à l'aide de corpus

t

- elle court
- elle finit
- on sort
- il vient
- il voit
- on met
- elle rit

e

- elle trouve
- il découvre
- on accueille
- il donne

En français, à la 3^e personne du présent, la terminaison des verbes est (la plupart du temps) soit -e soit -t.

3.

Le « triangle infernal » des finales verbales en /E/

Les formes verbales en /E/ : une difficulté maximale (double sélection)

REGARDER
9 formes
écrites: une
seule
prononciation
(ou 2)

	<i>français</i>	
	regard e r	
	vous regarde ez	
	je regardais	
	tu regardais	
	il regard ait	
	ils regard aient	
	regard é	
	regard ée	
	regard és	
	regard ées	

Les formes verbales en /E/ : une difficulté maximale (double sélection)

REGARDER
9 formes
écrites: une
seule
prononciation
(ou 2)

	<i>français</i>	<i>italien</i>
	regard <u>e</u> r	guardare
	vous regarde <u>ez</u>	guardate
	je regardais	guardavo
	tu regardais	guardavi
	il regard <u>ait</u>	guardava
	ils regard <u>aient</u>	guardavano
	regard <u>é</u>	guardato
	regard <u>ée</u>	guardata
	regard <u>és</u>	guardati
	regard <u>ées</u>	guardate

9 formes écrites
9 prononciations
différentes

Les formes verbales en /E/ : une difficulté maximale (double sélection)

REGARDER
9 formes
écrites:
une seule
forme
orale
(ou 2)

PRENDRE
8 formes
écrites
4 orales (ou 5)

	<i>français</i>	<i>italien</i>
prendre	regard <u>e</u> r	guardare
prenez	vous regarde <u>ez</u>	guardate
prenais	je regardais	guardavo
prenais	tu regardais	guardavi
prenait	il regard <u>ait</u>	guardava
prenaient	ils regard <u>aient</u>	guardavano
pris	regard <u>é</u>	guardato
prise	regard <u>ée</u>	guardata
pris	regard <u>és</u>	guardati
prises	regard <u>ées</u>	guardate

9 formes écrites
9 prononciations
différentes

Est-il plus facile d'écrire l'imparfait quand on prononce différemment *marcher* et *marchait* ?

- 4 lieux : Grenoble, Paris, Chicoutimi, Fort-de-France
- 34 élèves de 5^e primaire par lieu (âge moyen : 10;11)
- Dictée de 42 phrases, passation en deux fois
 - 10 imparfaits : *Le vendeur **fermait** le magasin.*
 - 10 participes passés : *Arthur **a fermé** la porte.*
 - 10 infinitifs : *Le voleur **va fermer** le coffre.*
 - 12 leurres : *Les chambres sont petites.*

Hypothèses

- On attend moins d'erreurs là où l'opposition e/ɛ est maintenue.
- Les types d'erreurs varient selon que l'on neutralise ou non.

Est-il plus facile d'écrire l'imparfait quand on prononce différemment *marcher* et *marchait* ?

Imparfait en *ait* attendu (score sur 10 ; 68 élèves)

		Chicoutimi	Grenoble
1	<i>ait</i>	5,4	4,5
2	<i>ai, ais, aient, è</i>	3,7	0,2
3	<i>é, er</i>	0,7	5,2

Est-il plus facile d'écrire l'imparfait quand on prononce différemment *marcher* et *marchait* ?

L'hypothèse d'un effet de la prononciation est vérifiée

- en cas de neutralisation, tendance à faire plus d'erreurs à l'imparfait
- des types d'erreurs très contrastés

Grenoble : 95% des erreurs sont en -é ou en -er
Chicoutimi : 80% des erreurs en -ai ou -è

Le maintien de l'opposition phonologique facilite la sélection de *ai* mais ne donne pas la clé des finales verbales en /E/ (80% des erreurs à base ai ou en è)

→ un secteur complexe de l'orthographe du français

La concurrence -é/-er

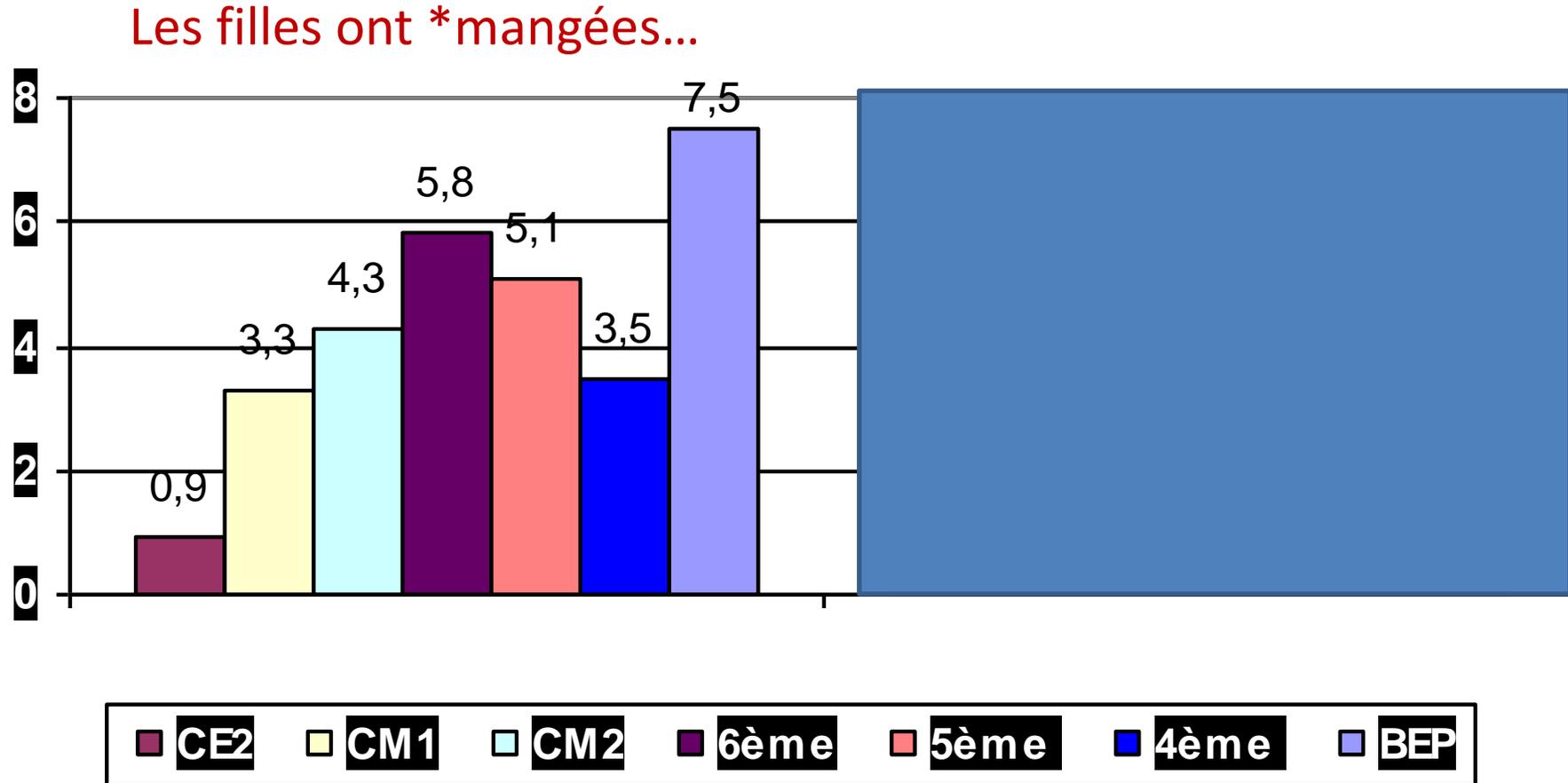
L'accord du participe passé

- 621 élèves du CE2 à la classe de 4^e + 138 élèves de BEP
- 48 phrases à trous
 - 24 infinitifs : *Les garçons doivent utiliser l'aspirateur*
 - 24 passé composés : *les garçons ont interrogé le voisin*
 - 4 sujets différents : *Quentin, Capucine, les filles, les garçons*
 - *Longueur et fréquence des verbes contrôlés*

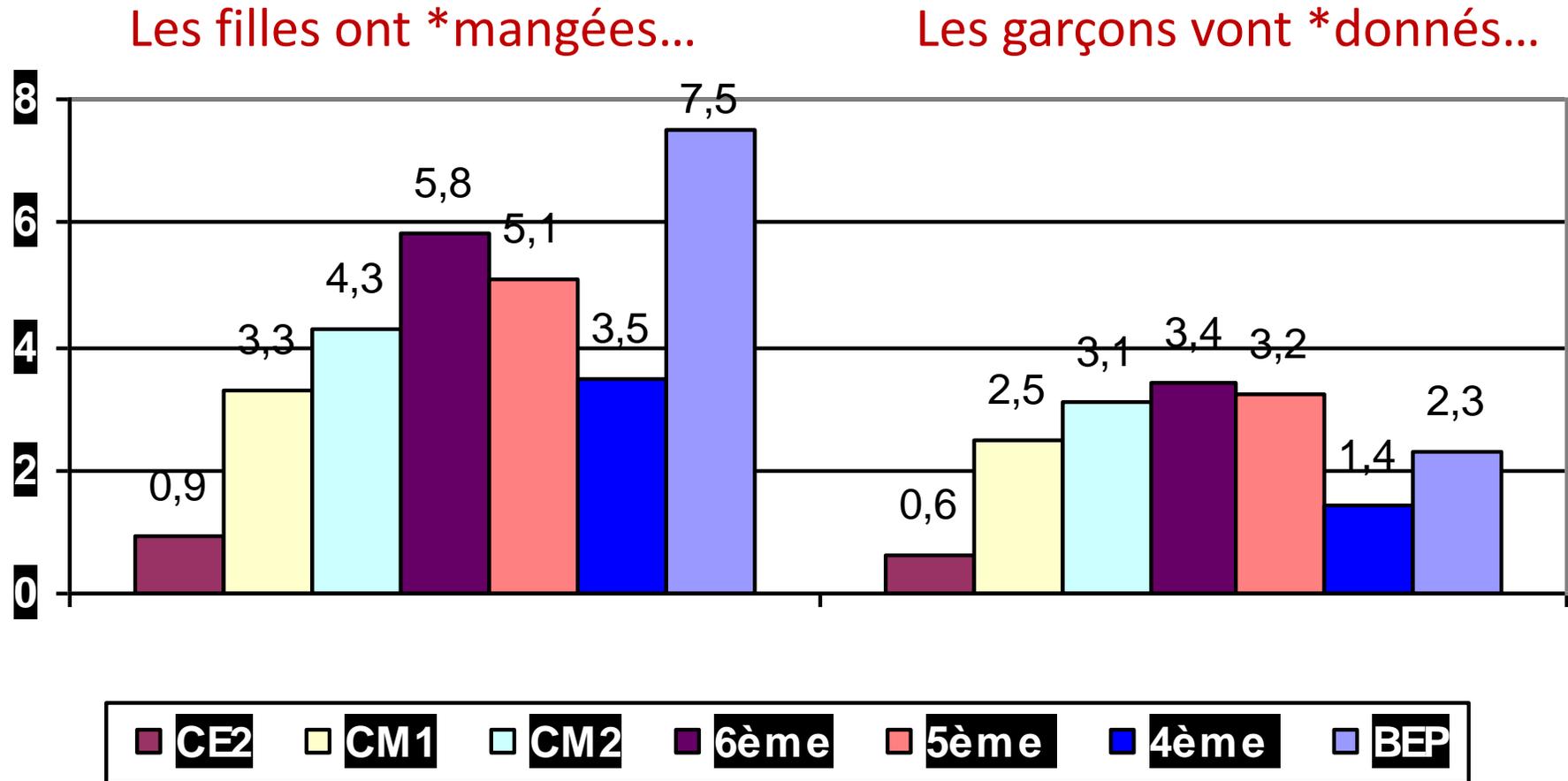
Hypothèse

On attend des erreurs d'accord du participe passé avec le sujet du verbe (les élèves choisissent –é pour réaliser l'accord).

Sélection des flexions *-ée*, *-és* et *-ées* compatibles avec le genre et le nombre du sujet (sur 18; 759 élèves)



Sélection des flexions *-ée*, *-és* et *-ées* compatibles avec le genre et le nombre du sujet (sur 18; 759 élèves)



La concurrence -é/-er

L'accord du participe passé

- À partir du CM1 : tendance forte à faire l'accord avec le sujet même quand non attendu
 - au LP : tendance bien ancrée
 - en CE2, erreur la plus fréquente : -er à la place de -é
- Cette tendance peut expliquer certains remplacements de -er par -é.
- Des contextes proches mais des traitements différents : vigilance nécessaire
 - ils sont passés / ils ont passé / ils vont passer

Conclusion (3)

- Reconnaître les difficultés liées à l'homophonie – hétérographie
- Distinguer ce qui relève de la connaissance et ce qui relève de la mise en œuvre
- Conduire les élèves vers une réflexion poussée sur le fonctionnement de la langue et l'utilisation du métalangage
- Pratiquer un enseignement explicite qui élargit les contextes d'usage

Piste 1 : mettre en évidence les grandes régularités

base	marque de temps	marque de personne
arriv pens ouvr finiss pren ...	ai	s
	ai	s
	ai	t
	i	ons
	i	ez
	ai	ent

Ça veut dire quoi « être bon en conjugaison » ?

Piste 2 :
distinguer connaissance et mise en œuvre
conjugaison et accord en contexte

- Phrase dictée dans une classe de CM1-CM2 après 30 min de révision de l'imparfait

*Elle [la pyramide] est recouverte de pierres de taille qui autrefois **étaient** claires et **reflétaient** les rayons du soleil.*

Piste 3 :
travailler la mise en œuvre dans des tâches
de productions écrites courtes

- Écriture fréquente de textes courts avec une cible orthographique
- Planification orale qui permet d'alléger la charge cognitive

Piste 4 :
s'essayer à la « démarche corpus »

- Voir la consigne de l'atelier

Pour conclure

- Difficulté linguistique du français écrit, notamment du domaine verbal
 - Une homophonie-hétérographie constitutive qui oblige à un calcul quasi permanent
- Nécessité d'un apprentissage pour analyser ce qu'on écrit, explicite et progressif
 - Une clé : observer et comprendre peu à peu les propriétés des différentes classes de mots, utiliser le métalangage
- Nécessité d'un apprentissage de la gestion des connaissances dans certaines activités, notamment la rédaction de textes
 - Ne pas le laisser à la charge des élèves : le « transfert » est loin d'être automatique.
- Réflexion en équipe nécessaire, au moins à l'échelle de l'école, pour des apprentissages au long cours

Références

- Bosse, M-L, Brissaud C., Le Levier H. (2020). French pupils' lexical and grammatical spelling from sixth to ninth grade: a longitudinal study, *Language and Speech*.
<https://doi.org/10.1177/0023830920935558>
- Brissaud, C., Chevrot J.-P. et Lefrançois, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français, *Langue française*, 151, 74-93. En ligne.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, Hatier.
- Brissaud, C., Negro, I, Fisher, C (2012). The relation between spelling and pronunciation: the case of French /E/ verbal endings, *Written Language and Literacy*, 15.1, 46-64.
- Cogis D., Fisher C. & Nadeau M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage, *Glottopol*, 26, p. 69-91, en ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html
- Goigoux, R. (dir.) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche disponible en ligne <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>
- Gourdet, P., Cogis, D., Roubaud, M.-N. (2016). L'enseignement d'une notion-clé au primaire. In S. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire, Pistes didactiques et activités*, Québec : ERPI (Éditions du Renouveau pédagogique), 147-173.

Références

- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire, *Repères*, 49, en ligne: <http://reperes.revues.org/742>
- Geoffre, T., Totereau, C., Brissaud, C. (2019). Evolution des performances orthographiques du début du CP à la fin du CE1 : une étude longitudinale, in B. Kervyn, M. Dreyfus, C. Brissaud (dir.). *L'écriture dès le début l'école primaire. Pratiques enseignantes et performances des élèves*, Presses universitaires de Bordeaux. 185-200.
- Jarno El Hilali, G., Nadeau, M. et Fisher, C. (2019). « L'effet des dictées métacognitives- interactives sur la compétence à orthographier les homophones grammaticaux en rédaction », *Repères*, 60, 45-63. En ligne.
- Le Levier H., Brissaud, C., Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques, *Pratiques* [en ligne], 177-178. En ligne <<http://journals.openedition.org/pratiques/4464>> (20 pages)
- Mout, T. et Brissaud, C. (2013). Acquisition de la morphographie flexionnelle du français : retard de jeunes adultes en formation professionnelle, *Journal of French Language Studies*, vol. 23-3. 435-449.